

AZ OKTATÁSI FOLYAMATRA VONATKOZÓ
NÉZETEK TÖRTÉNETI ALAKULÁSA
ÉS MAI HELYZETE.*

Tézisek

A disszertáció a „Bevezetés”-ben (1—15. lap) mindenekelőtt a téma indokolását adja. Rámutat arra, hogy az oktatási folyamat törvényszerűségeinek és szerkezetének kutatása a marxista alapon felépülő didaktika egyik fő törekvése. E törekvés szorosan összefügg a témában megjelölt kérdésnek a didaktikában betöltött központi funkciójával; az oktatás „menetének” elvszerű rendje ugyanis a tantervi anyag aktív feldolgozásának és nevelő hatásának biztosítója, s ugyanakkor a szervezési és metodikai kérdések legfőbb szabályozó tényezője. A témával kapcsolatos álláspont kifejtettsége a legszélesebben érinti a didaktika egész helyzetét, szinte meghatározza annak fejlettségi szintjét.

Az oktatási folyamat problematikájának kutatását azonban nemcsak ez a körülmény indokolja, hanem egyéb — egészen gyakorlatias — okok is. A pedagógiai munka bizonyos tapasztalatai ugyanis azt mutatják, hogy a kérdésnek eléggé differenciált kifejtését még korántsem értük el, s részben ennek következménye, hogy a marxista álláspont nem tud eléggé széleskörűen hatni a gyakorlatban. Ugylátszik, a pedagógiai köztudatban mélyen gyökereznek a polgári pedagógiának a formális fokozatokkal kapcsolatos metafizikus elgondolásai is. Hogy ezt a helyzetet még nem tudtuk egyértelműen túlhaladni, ennek csak egyik oka a dialektikus gondolkodásban való bizonytalanság, másik oka kétségtelenül az, hogy az oktatási folyamat kérdéseinek megközelítését a korábbi években elmulasztottuk, így részben lemondunk annak közvetlen demonstrálásáról, hogy mi az a minőségileg új, amit a dialektikus materializmus talaján álló didaktikában e kérdéstről mondani lehet. Ezért indokoltnak kell tekinteni az oktatás menetével kapcsolatos nézetek történeti fejlődésének bemutatását, valamint az erre vonatkozó marxista álláspontnak az eddigieknél differenciáltabb kifejtését.

A téma kutatásával kapcsolatban fontos tudományelméleti motiváció is felmerül. Ez szoros összefüggésben van a didaktika két nagy komplex kérdésével („mit tanítsunk?”, „hogyan tanítsunk?”), illetve ezek közül a másodikban bekövetkezett fejlődéssel.

A „hogyan tanítsunk?” kérdése régebben globálisan magában foglalta mindazokat a vonatkozásokat, melyeket ma részben az oktatás folyamata, részben az oktatás alapelvei, másrészt az oktatás szervezeti formái, valamint az oktatás módszerei címén külön nagy fejezetekben fejtenek ki. A történeti

* A Magyar Tudományos Akadémia Tudományos Minősítő Bizottsága ez évben minősítette DR. NAGY SÁNDORT a *pedagógiai tudományok doktorává*. A disszertáció téziseit és az opponensi véleményeket a tárgy közérdekűségére való tekintettel közli a szerkesztőbizottság.

fejlődés során ezen a komplexitáson belül lassú és fokozatos differenciálódás következett be, s kezdtek halványan kirajzolódni annak a helyzetnek a körvonalai, melyen belül elvileg megkülönböztethetőkké lettek a folyamat egészének elvszerű rendjétől a szervezeti és metodikai kérdések. Ez a differenciálódás azonban a polgári pedagógia fejlődése során csak megkezdődött, igazán tudatossá és elvileg is jelentőssé csak a marxista bázisú didaktikában vált.

E kérdés nem kielégítő részletességgel történt eddigi kifejtései egyik fő okát képezték annak, hogy olyan hosszú ideig uralkodtak a didaktikai eljárásokban a bizonyos mértékig fetisizált „módszer” és „módszeres eljárás” hódító tendenciái, és a társadalmi viszonyokban bekövetkezett forradalmi változás nyomán, a tudományos világnézet alapján felépülő új neveléstudományban is részlegesen elfedték az elsődleges kérdést: a korszerű tartalom feldolgozásának dialektikus útját, az oktatás menetét (mint a tartalom és az iskolai osztályok egymáshatásának sajátos törvényszerűségeket felmutató elvi keretét), melyhez viszonyítva módszer és szervezési formák csak függő — bár természetesen nem másodrendű — kérdések.

A „hogyan tanítsunk?” kérdéskomplexumának említett differenciálódásával összefüggésben ugyanakkor utalni kell egy más irányú, az előbbi részben keresztező változásra is. Ez a XVIII. és XIX. században a didaktika fogalmának fokozatos szűkülésével, a XX. század elején pedig a pedagógia tárgyában bekövetkezett lényeges módosulással („Pädagogik vom Kinde aus”) jellemezhető. Az előbbinek következményeképpen lehetővé vált egyes didaktikai kérdések egyre pregnánsabb kifejtése, bár — sajnos — csak azon az áron, hogy ugyanakkor az oktatás és nevelés kérdéseinek szétválása s a didaktikai kategóriák megmerevedése is bekövetkezett. Az utóbbi módosulás viszont — éppen ellenkezőleg — folyékonytá tette a didaktikai fogalmakat s megfosztotta a didaktikát korábbi nimbuszától; sőt, odáig vezetett, hogy a XX. század első évtizedeiben a neveléstudomány nyugati pedagógiai rendszereiből a didaktika úgyszólván „eltűnt”, eredeti kérdésfeltevései a „pedagógiai technika” gyűjtőfogalmába kerültek s másodrendű tényezőkké váltak. Így vált szükségképpen másodrendűvé, sőt önállóan nem is vizsgált kérdéssé az oktatás menetének kérdése.

Miközben tehát „a gyermek századának” első évtizedeiben azt a kétségtelen nyereséget könyvelhette el a neveléstudomány fejlődése, hogy fokozatosan érvényt szerzett korábban elhanyagolt szempontoknak (a gyermek jogának, s a lélektan korszerű eredményeinek), ugyanakkor — sajátos módon — bizonyos vonalakon visszaesés is bekövetkezett; így pl. az oktatás menetének kérdése visszasüllyedt a módszer fogalmának még éppen hogy differenciálódni kezdő fogalmába vagy éppen a „pedagógiai technika” kevéssé előkelő kategóriájába. S ha korábban Herbart nyomában Ziller és Rein, majd Sallwürk, Messmer és mások a legmerevebb módon gúzsba kötötték az oktatás menetét, elborítva azt a formális fokozatok gazdagon burjánzó elméleteivel, akkor most — ellenkezően — az oktatás menetének meghatározott szerkezetét, mint a gyermek pszichikai sajátosságaival ellenkezőt, voltaképpen teljesen elejtették és feloldották.

Csak a marxista pedagógiában vált lehetségessé, hogy a didaktika a neveléstudomány egészén belül a maga rehabilitálását megkapja, s vált ugyanakkor szükségessé, hogy az oktatás folyamatára vonatkozó álláspontot — a tudományos világnézet alapján s a korábbi álláspontok egyoldalúságait túlhaladva — differenciáltan kidolgozzák.

A „Bevezetés” a téma indokolása után a feldolgozásban alkalmazott eljárásokat ismerteti.

Az I. fejezetben mindenekelőtt különböző szerzőknek az oktatás menetére vonatkozó felfogását értékelő történelmi elemzések váltak szükségessé. A II. fejezetben — mely az oktatás menetének marxista jellegű kifejtését tartalmazza — a fő kutatási módszer a megfigyelés volt, és pedíg annak két sajátos változata: az ún. párhuzamos megfigyelés és a kísérletbe áthajló megfigyelés. Az előbbi azt jelentette, hogy azonos témák iskolai feldolgozásának két vagy három változatát követte nyomon a szerző; az utóbbi pedig abban állt, hogy az oktatási folyamat főbb szerkezeti elemeinek egymáshoz való viszonyát — előzetesen megbeszélte felépítés alapján — a folyamat leginkább intenzíven tagolható szakaszaiban tanulmányozta. Fő törekvése az volt, hogy konkrét anyaggal bizonyítsa azt a fontos, de mindeddig elégségesen nem demonstrált és igazolt tételt, mely szerint az oktatási folyamat fő mozzanatai gazdag belső strukturálódást mutatnak, amellet egymásba sokszorosan átmennek, egymáshoz változatosan kapcsolódnak, s e variabilitás tanulmányozása nem a fő mozzanatokkal való öncélú játék, hanem a nevelő hatás emelésének elsőrendű kérdése.

A megfigyelés említett változatai azonban — bármennyire alkalmasak is értékes tényanyag feltárására — önmagukban nem tették volna lehetővé a témában megjelölt kérdés kielégítő megközelítését, s azon belül bizonyos törvényszerűségek felmutatását. A szerzőnek szükségképpen vállalkoznia kellett arra, hogy a munkában megfelelő arányban olyan következtetéseknek is helyet biztosítson, melyek nem a pedagógiai tények közvetlen tanulmányozásából származnak, hanem a dialektikus materializmus egyes tételeiből vagy a nevelési cél által megfogalmazott társadalmi követelményrendszerből deduktíve levezethetők.

Az I. fejezet „Az oktatás menetével kapcsolatos nézetek történeti alakulása” címet viseli (16—225. lap).

A kérdés történeti alakulását a tőkés társadalmi formáció kezdeti szakaszától kíséri figyelemmel a szerző, mert ettől az időtől kezdve lehet kifejezetten találkozni azzal a tudatos törekvéssel, hogy az oktatás mibenlétét és lefolyását meghatározzák.

E törekvésnek a társadalmi fejlődés bázisán megérlelődött új követelményekből való levezetése után *Comenius* idevonatkozó álláspontját teszi vizsgálat tárgyává. Megállapítja, hogy ha jogos az a tétel, mely szerint „Comenius előtt a pedagógia módszere az indukció volt, Comenius ezt a dedukcióval cserélte fel”, akkor más vonatkozásban jogosnak kell tekinteni a tétel megfordítását: Comenius előtt a pedagógia gyakorlati eljárásának, az oktatás menetének lényege a dedukció volt, Comenius ezt az indukcióval cserélte fel. Didaktikai értelemben ez Comenius legjelentősebb történelmi tette, s bár az általa használt módszerfogalomban globálisan és potenciálisan benne van az oktatás folyamatának, alapelveinek és módszereinek egész problematikája (végső soron az iskolai munka egyetememes rendje), ebből a zsúfolt tartalmú fogalomból könnyű szerrel kiemelhető az oktatás menetének induktív jellege, mint a megismerés útjának alapvető törvényszerűsége. Ez a megelőző századok skolasztikus-deduktív eljárásával szemben merőben új és forradalmi felismerés; ennyivel azonban itt meg kell elégednünk, s az elmúlt években helytel-közzel felbukkanó modernizálást, mint a helyes értékeléssel szembenállót, el kell háritanunk.

A modernizálási tendenciák bírálata után *Rousseau* didaktika jellegű nézeteinek elemzése következik. A tanulás motiválásának a tanulók aktivitásának és más, nagyjelentőségű didaktikai felismeréseknek regisztrálásán túl megállapítható, hogy itt az ismeretsajátítás útját illetően — az analízissel és szintézissel kapcsolatos néhány aforisztikus megjegyzéstől eltekintve — kifejezett előrehaladás nem mutatható ki. *Rousseau* nem is tartja túlzottan lényegesnek — a dolgokból való kiindulás törvényének feltétlen érvényesülésén túl — az ismeretszerzés logikai elemeinek szabályos egymás után következését. Annál lényegesebb azonban a pontos és világos fogalmakkal kapcsolatos álláspontja: az a híd ez, mely — az érzékelésből való kiindulás gondolatával együtt — átível *Comenius* és *Pestalozzi* között a *rousseau-i* műben.

Pestalozzinál annál nagyobb az előrehaladás az oktatás menetének kérdésében. Meggyőződése, hogy „a tanításnak létezik egy merőben értelmi menete”, sőt, hogy „létezik egy olyan mechanizmus, melynek eredményei fizikai szükségyszerűséggel jönnek létre”. A disszertáció nyomon követi *Pestalozzi* pedagógiai tevékenységében azt a fejlődést, melynek során egyre differenciáltabban fogalmazza meg a megismerés haladásának útjára vonatkozó ismert tételét, s eljut odáig, hogy „hirtelen új fényt gyújt” benne az elemi pontokra vonatkozó gondolat. Ezután a megismerés útjának a későbbiekhez viszonyított átfogóbb jelentésével kapcsolatos elemzés következik, majd a *Pestalozzi-féle* szemlélet-fogalom problematikájának részletes fejtegetése (ezzel kapcsolatban a *Natorp*-és *Szemere-féle* magyarázatok korrekciója), végül az elemi pontokra nézve annak bizonyítása, hogy az emberi szellem rendező kategóriái ebben az esetben — eltérően *Kant* felfogásától — a tárgyak általános tulajdonságaiból nyernek levezetést. — A készségekre vonatkozó felfogás lényegesen vázlatosabb kidolgozottságának feltárása után a disszertáció azzal a kérdéssel foglalkozik, hogy az értelmi neveléssel kapcsolatban felismert és egyre differenciáltabban kifejtett törvényszerűség hogyan transzferálódik a *Pestalozzi-féle* koncepció értelmében fokozatosan a nevelés egész területére.

A továbbiakban *Herbart* nézeteit teszi vizsgálat tárgyává a disszertáció szerzője. Kimutatja, hogy *Herbart* differenciáltabban fejtette ki a szóban levő kérdést, mint elődei közül bárki, s a *herbarti* műben első ízben lehetünk tanúi annak, hogy az oktatás menete és az alkalmazott módszerek — legalább halvány konturokban — megkülönböztethetőkké válnak. Az oktatás lefolyásával kapcsolatos törvényszerűség keresésében *Herbart* örököse és továbbfolytatója mindannak, amit ezen a területen *Comenius* és *Pestalozzi* tett; ezért van az, hogy az oktatás *Herbart-féle* „artikulációja” a maga idejében előrelépés volt. A szerző ugyanakkor rámutat azokra a motívumokra, melyek az oktatás nonsokára bekövetkezett elmechanizálásának jelei a *Herbart-féle* felfogásban, valamint azokra az áttevődésekre, melyek a nevelőoktatás elméletének vérkeringése útján a reakciós társadalmi osztálypozíciókat kifejező erkölcsi eszmék hatását jelentik az egész *herbarti* műben.

Állástfoglalva azokkal az egyoldalúságokkal szemben, melyek a *Herbart-értékelések* sorában ismeretesek, foglalkozik a disszertáció a mai *Herbart-renaissance* kérdésével. Cáfolja *Hermann Nohl* fejtegetéseit, melyek *Herbartnak* az oktatás artikulációját illető nézeteiben „időtlen” törvényszerűséget akarnak kimutatni, ugyanúgy *Erich Weisser* modernizáló eljárását, mely irracionalista jellegű nézeteket magyaráz bele *Herbart* idealista-empirikus koncepciójába.

Végül azokat a különbségeket mutatja ki a szerző, melyek az artikuláció tekintetében az *Allgemeine Pädagogik* és az *Umriss* között fennállnak; az

objektíve fennálló különbség ellenére az Umriss rugalmasabb fejtegetései már nem segíthettek azon a történelmi következményen, hogy az alapvető megállapítások az Allg. Päd. merevebb megfogalmazásában kapcsolódtak Herbart nevéhez.

Ezután *Usinszkij*-nak az oktatási folyamattal kapcsolatos nézeteit méltatja a szerző, támaszkodva a már rendelkezésre álló színvonalas marxista értékelésekre.

Majd *Willmann* felfogásának részletes elemzése következik. Ennek során a szerző arra a megállapításra jut, hogy *Willmann* — idealista álláspontjának megfelelően — teljesen hozzáigazítja a megismerés menetét ahhoz az igényhez: hogyan lehet a „szerves”-t általánosabb fogalmakból, másrészt a cél egységéből vagyis teleológikusan megérteni. Ezzel függ össze az a következmény, hogy „az elsajátítás mozzanatai” közül az „empirikus” és a „technikai” másodlagos jellegűvé válik, valódi funkciót csak a „racionális” mozzanatot kap; emellett a racionális mozzanat bizonyos mértékben elszakad empirikus bázisától, a technikai pedig — az „alkalmazás” körének minimálisra zsugorodása következtében — súlytalanodik. A teleológikus megértés igényével függ össze továbbá, hogy a szintézissel és analízissel kapcsolatos fejtegetések mögött az alapjában véve deduktív eljárás rehabilitálása áll. *Willmann* műve, mely a tőkés társadalom arisztokratikus-feudális értelemben vett gimnáziumának didaktikája és a klerikális-konzervatív vonalú pedagógiai gondolkodás utolsó nagyszabású dokumentuma a XIX. század végén, az oktatás menetét tekintve a deduktív (szintetikus) eljárás magas tudományos színvonalon jelentkező apologetikája.

A továbbiakban a XX. század elején fellépett sokféle reformpedagógiai irányzat képviselői közül három tekintélyes és jellegzetes pedagógiai írónak, *Lay*-nak, *Dewey*-nek és *Kerschensteiner*-nek az oktatással kapcsolatos álláspontját érinti a disszertáció.

Lay a cselekvés lényegére vonatkozó felfogásából vezeti le az oktatás lefolyását illető következtetéseit. A „kifejezés”-nek az oktatás lefolyásába való beiktatása — amint a disszertáció kimutatja — sokféle ábrázoló tevékenységhez vezetett az iskolában; ez nem volt ugyan jelentéktelen eredmény, de végső soron az ún. illusztrációs iskolát eredményezte, mely legalább is részleges eltérést jelentett az ismeretrendszer teljes értékű elsajátításától, és a tanulók valódi munkáját különféle illusztrációs tevékenységgel cserélte fel.

Ezután *Dewey*-nek az ismeretelsajátítással kapcsolatos nézeteit jellemzi a szerző. Méltányolva azokat a pozitív vonásokat is felmutató elgondolásokat, melyek a problémamegoldásra, a gyermeki „kutatásra” vonatkoznak, rámutat azokra a súlyos torzulásokra, melyek az ismeretelsajátítást illetően bekövetkeznek a szubjektív idealista pragmatizmus filozófiai bázisán; itt nem annyira arról van szó, hogy a gyermekek hozzájussanak az ismeretek jól átgondolt rendszeréhez, hanem inkább arról, „hogyan hasonítsák az iskolát a gyermekek szükségleteihez”.

Ami *Kerschensteiner* felfogását illeti, a disszertáció mindenekelőtt utal annak a „tapasztalati tudás” és a tanulói aktivitás tekintetében megmutatkozó bizonyos pozitívumaira; ugyanakkor feltárja az aktivitás és a viszonylag teljes tudás feloldhatatlan ellentétét, valamint az elmélet és gyakorlat elszakadását ebben az elgondolásban.

A továbbiakban a reformpedagógiai irányzatok általános értékelését adja a disszertáció szerzője.

Ezután rátér a *szovjet didaktika* általános jellemzésére s ezen belül az oktatási folyamattal kapcsolatos álláspont körvonalazására. Ellentétben a XX. századi „modernista” pedagógiai felfogások didaktikai szétesettségével, sőt didaktikai nihilizmusával, a szovjet didaktikában az oktatási folyamatra vonatkozó koncepció az oktatáselmélet központi, önálló fejezetévé vált s a lenini ismeretelméletre támaszkodva egyre részletesebb kifejtést kapott; ez az elvi álláspont — törzsanyagát tekintve — ma már a marxista didaktika nemzetközi kincse.

A következő részben vázlatos áttekintést ad a szerző *a magyar didaktikai irodalom* helyzetéről a XX. század elején és a két világháború között. Majd részletesen bemutat két sajátos felfogást az oktatás menetére nézve az adott korszakból: Nagy László és Fináczy Ernő felfogását.

Nagy Lászlóval kapcsolatban mindenekelőtt rámutat az oktatás mibenlétére vonatkozó álláspontjának jelentőségére s a korabeli felfogástól való eltérésére. Az oktatásnak az érdeklődés mesterséges hatásokkal történő irányításaként való értelmezése lehetővé tette Nagy László számára, hogy az oktatás egyoldalúan céljellegűnek tekintett tárgyi oldala (ismeretközlés) helyett annak nevelő funkcióját és lehetőségeit emelje ki nagy hangsúllyal. Ezzel függ össze annak a törvényszerűségnek a felismerése és a didaktikai koncepcióban való gyakorlati felhasználása is, mely szerint minél inkább az ismeretlen megismerésének vágya indítja meg az ismeretfolyamatokat, annál nagyobb hatása van a szerzett ismeretnek a személyiségre.

E fundamentális megállapításokhoz tapadó bizonyos egyoldalúságok kimutatása után a disszertáció, az oktatás menetének Nagy László által feltárt „tagozatait” veszi szemügyre. Figyelemmel kísérve a különböző fejlődési ciklusok s e ciklusokon belül a különböző tantárgyak és tantárgycsoportok foglalkozásaiban jelentkező két fő mozzanatot: az ismeretszerzés és alkalmazás mozzanatát, részletesen feltárja az oktatás lefolyásának életszerű, dinamikus, a maga korában nemzetközileg is értékes és modern jellegét a Nagy László-féle interpretációban. Különösen a munkaoktatás jelenti azt a területet, amelyen a Nagy László felfogása szerinti oktatás kilép az akkori iskolákban általában jellemző intellektualisztikus medréből, kiszélesedik, s az elmélet és gyakorlat összekapcsolásának irányában halad, ha nem is teljes következetesen módon.

Nagy László esetében általánosan értékelhető az a törekvés, hogy minden lehetséges esetben magából az eleven valóságból, tényekből, eseményekből, konkrét tárgyakból indult ki, és minden alkalmas esetben igyekezett eljutni a cselekvéshez, a gyakorlati tevékenységhez. Igaz ugyan, hogy az ismeretlefolyást bizonyos absztrakcióellenességgel „elvékonyította”, az oktató tevékenységet a gyermekek esetlegesen felmerülő érdeklődésének s helyenként az alkalmosszerűségnek is elég nagy mértékben alárendelte, — ugyanakkor azonban az ismeretszerzés folyamatát az öntevékenység, a cselekvés, a gyakorlati munka beiktatásával, valamint általában az oktatás és az érdeklődés szerves összekapcsolása által lehetőségeiben, személyiségfejlesztő hatásában a korabelihez viszonyítva erőteljesen kiterjesztette.

Fináczy Ernőnek az oktatás menetét illető elgondolásait elemezve a disszertáció mindenekelőtt rámutat arra az ellentmondásra, mely a herbartianus érdeklődés-fogalom túlhaladásának igényében, más vonatkozásban azonban a herbartianus artikulációhoz nagy gonddal történő alkalmazkodásban nyilvánul meg. Egy további ellentmondás, hogy Fináczy felfogása szerint a „mód-

szer" nem abszorbeálhatja az anyagot, másrészt azonban ugyanebben a felfogásban az oktatás menetének — egyébként differenciáltan kifejtett — alakulását egy konstruált pszichikai menethez való alkalmazkodás szabja meg s ebben nincs szerepe magának az anyagnak; végső soron így a módszer mégis abszorbeálja az anyagot, sőt föléje emelkedik annak s a legfontosabb didaktikai tényezővé válik. Ebben mutatkozik meg az oktatás menetével kapcsolatos Fináczy-féle felfogás minden más formális-fokozat-elmélettel közös szervei hibája. A „menet" alapvető törvényszerűségének keresése pozitív tendencia; a módszerfogalomban összezsúfolt formai tényezők abszolutizálása, az anyagtól való függetlenedése azonban csak kiélezte azokat a problémákat, melyek több mint száz évvel korábban az Allgemeine Pädagogik-ban jelentkeztek.

A Nagy László- és Fináczy Ernő-féle koncepciók elemzése és értékelése után a disszertáció részletesen foglalkozik az oktatási folyamatra vonatkozó nézetek alakulásával és fejlődésével a *felszabadulás utáni időszakban*.

Először jellemzi azt a hazai didaktikai helyzetet, mely a felszabadulást közvetlenül követő években kialakult. A változást a Horthy-korszak didaktikai összképéhez viszonyítva a korábban nagyrészt hegemon jellegű herbartiánus didaktika fellazulása, háttérbe szorulása, másrészt a modern polgári irányzatok felfogásainak erőteljes előtérbe nyomulása mutatja. Részben ez irányzatok lényegéből adódóan, részben egyéb okok következtében a fejlődés e kezdeti stádiumában — 1945-től 1948-ig — a didaktikai kérdések bizonyos mértékben másodlagosakká váltak. Bár különösen a munkáltató oktatással kapcsolatos antiherbartiánus nézetek pozitív vonásai s az oktatás lefolyását érintő biztató kicsengése, valamint a pedagógia XX. századi történetében végbement „pszichológiai forradalom" polgári jellegével kapcsolatos egyes elméleti felismerések nem jelentéktelen eredményei e periódusnak, mégis általában megállapítható, hogy a különböző polgári gyermeklélektani szempontokból kiinduló pedagógiai felfogások nevelésügyünk céljával és feladataival már történelmi megjelenésük első napjától kezdve részben inadekvátak voltak, s a célban néhány év alatt gyors ütemben bekövetkezett változások azután a célnak való meg-nem-felelésüket egyre nyilvánvalóbbá tették. A neveléstudomány általában s ezen belül a didaktikai állásfoglalások fokozatosan egyre jobban elmaradnak attól a fejlődéstől, mely társadalmunkban bekövetkezik s mely a nevelés céljában tükröződik. A nevelés szocialistává fejlődő célja s ugyanakkor a lényegében polgári gyökerű elképzelések az eszközrendszerre nézve — olyan ellentmondást jelentenek, mely történelmileg sokáig nem tartható fenn.

S valóban, az 1948-as esztendő nemcsak a társadalmi fejlődésben, hanem a neveléstudományban, mindenekelőtt azonban a didaktikában is új jelenségeket hoz magával. A „szociális didaktika" kidolgozásának Kemény Gábortól származó perspektivikus feladatkitűzése azonban az 1948—50-es periódusban nem halad határozottan a megvalósulás felé, s ez összefüggésben van a neveléstudomány általános helyzetével, mely még mindig nem tud egyértelműen elszakadni a polgári gyökerektől s nem tud egyértelműen a jövő felé fordulni.

Ez a fordulat csak az 1950-től kezdődő periódusban következik be. A periódus nyitányát az MDP 1950-es köznevelési határozata jelenti, mely a marxizmus-leninizmus szellemének határozott érvényre juttatását teszi feladattá a köznevelés egész vonalán.

A párthatározat nyomán kialakult helyzetet jellemezve a disszertáció a továbbiakban felvázolja a didaktika marxista alapon bekövetkező fokozatos

fejlődését. Bemutatja, hogy az oktatási folyamatnak a marxista ismeretelméletre támaszkodó felfogása ennek a kornak egyik központi „pedagógiai élménye” annak ellenére, hogy a hazai didaktikai munkák ekkor még az oktatási folyamat „kiegészítéses” elméletével dolgoztak s ez a kérdést némileg leegyszerűsítette.

Miután a didaktikai alapkérdés további fejlődését a neveléstudomány egész helyzetével összefüggésbe hozza s felemlíti a fejlődés kezdeti fogyatékoságait, rámutat arra, hogy 1954-től kezdve bizonyos didaktikai „árapályjelenség” következik be. Ennek ellenére az 1954—56-os időszakban előrehaladás történt az oktatási folyamat hazai kidolgozásában, s ez elsősorban a „gyakorlat” ismeretelméleti kategóriájának didaktikai alkalmazása által vált lehetővé.

A disszertáció I. fejezete annak a fejlődésnek vázlatos áttekintésével ér véget, mely az oktatás folyamatával kapcsolatos hazai kutatásban az ellenforradalom utáni időszakban bekövetkezett.

A II. fejezet címe: „Az oktatásra vonatkozó álláspont a szocialista didaktikában” (226—405):

1. A disszertáció szerzője itt először bizonyos axiomákat fogalmaz meg; ezek részben a történelmi elemzésből következnek, részben az oktatásnak a szocialista nevelésen belüli új összefüggéseiből adódnak.

Megállapítja, hogy az oktatás felfogásában bekövetkezett alakulások, módosulások az alapszint beálló változásoktól függenek; az oktatásra vonatkozó koncepció — haladó álláspontok esetén — viszonylag hamar tükrözi a születő újat, erősíti a maga alapját, ellenkező esetben a fejlődést hátráltatja, vagy legalább is rögzíti a történelmi fejlődés adott stádiumában. Forradalmi változás idején a cél minőségi megváltozása magával hozza az eszközenszert — s benne az oktatásra vonatkozó felfogás — lényeges átalakulását, új filozófiai-világnézeti bázison történő továbbfejlesztését, illetve újra-megfogalmazását.

A didaktikai eszközenszert tehát függ a társadalmi változásoktól; ez a körülmény azonban nem zárja ki, hogy a didaktikai alapkoncepció már kialakult felfogásai bizonyos immanens továbbfejlődést is ne mutassanak, kizárja azonban azt, hogy az egész kérdéskomplexum csupán ebből legyen magyarázható.

A nevelésnek a szocialista társadalmi viszonyok között történő továbbfejlődése lehetőséget ad arra, hogy a kiterjeszkedő nevelési folyamatról beszéljünk; ebben az összefüggésben a nevelésnek mint hatás-rendszernek új „topográfiaja” áll előttünk. E konstelláció az oktatást korábbi zárt jellegétől megszabadítja, s elméletileg lehetővé teszi annak megfogalmazását, illetve gyakorlatilag annak végrehajtását, hogy az oktatás a nevelés rendszerébe integrálódó új területnek egyre nagyobb részével kölcsönhatásba kerüljön, hatását azokba mintegy átömléssze, valamint azok visszahatásait magába olvassza. Így az oktatás határain mintegy „didaktikai ozmózis” jön létre, s a hatások átáramlása és integrálódása következtében az oktatás nevelési jelentősége nagy mértékben felfokozódik.

2. Ezekhez az axiomákhoz a továbbiakban az oktatás mibenlétének filozófiai-világnézeti oldalról történő megközelítése járul, majd az oktatás definiálása következik. Oktatásról érti a szerző a nevelő és a tanulóközösség együttes, a nevelő által tudatosan tervezett és tervszerűen irányított közös iskolai tevékenységét, amelyben a nevelés célja által meghatározott és a tanulók fejlettségéhez helyesen méretezett ismeretek rendszeres közvetítése és felolgozása folyik.

Ami a képzést illeti, a szerző azt az álláspontot képviseli, hogy az iskolai munka helyes felfogása esetén az oktatás lépten-nyomon képzésbe megy át, s ennek eredményeképpen a szerves egységben megvalósuló oktatás és képzés éveken át folytatott rendszeres tevékenysége elvezet az általános és politechnikai képzettséghez. Ezzel a tétellel — mely még az oktatás és képzés egész folyamatára kivetített alkotó, aktív jelleggel egészül ki — voltaképpen egyetlen folyamatnak nemcsak a két oldalára, hanem ciklikusan visszatérő s egymásba kapcsolódó, egymásbahatoló fázisaira is utal: az ISMERETSZERZÉS és az ALKALMAZÁS fázisaira.

Ezeknek a bensőleg egyébként tovább tagolódó komplex fázisoknak ciklikus visszatérése egyrészt azért szükséges, mert alkotó, tevékeny, kezdeményező embereket akarunk nevelni a társadalom számára, s ehhez jól megértett ismeretek mellett olyan alkalmazások egész rendszere szükséges, melyek lehetővé teszik az ismeretek alkotó felhasználását. Az említett fázisok ciklikus visszatérése s ezen belül a teljesértékű alkalmazásoknak az oktatási folyamatban való periodikus megjelenése azonban nemcsak általában a termelőerők fejlesztése szempontjából szükséges, hanem azért is, mert csak így tudunk az ember személyiségét valóban formáló hatásokkal — a valóságos szellemi és fizikai munkában történő aktív alakítás és önalakítás útján — az egyén fejlődéséhez hozzájárulni. Itt tehát a társadalmi és egyéni szempont teljes egybeesése állapítható meg; ez jelenti a didaktikai értelemben vett konvergencia-törvényt.

Az ismeretszerzés és alkalmazás egymáshoz kapcsolódó és egymásba hatoló fázisai esetében többé már nemcsak arról van szó, hogy különböző ismeretek a maguk eszmei tartalmával hatnak a személyiségre és formálják meggyőződését, hanem arról, hogy az egyéniség-fejlődés folyamatának valóságos bázisa teremődik meg, mivel ezek az ismeretek a tevékenységek egyre szélesebb rendszereiben kerülnek felhasználásra, alkalmazásra; éppen ez az egyetlen módja, hogy az ismeret valóban érintse a személyiséget, mivel a személyiség igazi formálódása a valóságos tevékenységek során megy végbe.

Ezeknek az összefüggéseknek a feltárása után a disszertáció ugyanitt tisztázza és részletezi még azokat a kritériumokat, melyek a szocialista iskolában elsajátítandó ismeretekkel szemben támaszthatók; e kritériumokból, valamint a jártasság és készség kritériumaiból vezeti majd le később azokat a „mozzanatokat”, melyek az ISMERETSZERZÉS és ALKALMAZÁS fázisainak belső tagolódását mutatják.

3. Mivel az oktatás folyamatában megismerési tevékenység zajlik le, a továbbiakban összefoglalja a szerző a megismerés lényegére és lefolyására vonatkozó főbb marxista tételeket; bár a megismerésnek ezt az elméletét nem lehet minden további nélkül „áttenni” az iskolai gyakorlatba, kétségtelen, hogy a megismerés dialektikus folyamatára vonatkozó tisztázott ismeretek, meggyőződés és dialektikus szemléletmód nélkül az iskolai munkában csak sematikus eljárások uralkodhatnak.

4. Ezután feltárja a disszertáció a tudományos megismerés és iskolai megismerés megegyező és eltérő sajátosságait; konkrét tények elemzése alapján kimutatja, hogy a tudományos megismerés és a tanulás nem azonos ugyan, de nem is ellentétes egymással; különböznek egymástól, ugyanakkor azonban azonos törvényszerűségek is feltárhatók bennük.

5. Majd áttér az oktatási folyamat pedagógiai specifikumainak vizsgálatára. Felteszi a kérdést: vajon a lélektanból vagy az ismeretelméletből kell-e

levezetni az oktatási folyamatra vonatkozó koncepciót? S egyáltalán levezetni kell-e valahonnan, s ha igen, honnan?

Ami a lélektan illeti, a szerző kifejti, hogy különösen a fejlődés- és neveléslelektan nagyhatású tényező ugyan abban, hogy a pedagógiai sajátosságait tekintve már kimunkált, filozófiai bázisát tekintve elvileg alátámasztott oktatástani felfogás pszichológiai vetületét kidolgozzuk, de a szóban levő kérdést nem közvetlenül a lélektanból kell levezetni, hanem — a filozófiai alapokat tisztázva — mindenekelőtt a speciális didaktikai jegyeket kell megkeresni, s ezt a megfelelő szintű neveléslelektani aspektus kifejtése csak követheti.

A továbbiakban elemzi azokat a megoldásokat, melyek az oktatási folyamat lényegét és szerkezetének fő elemeit az ismeretelméleti alaptételből közvetlenül igyekeznek levezetni. Feltárja az ún. kiegészítéses elmélet történelmi funkcióját, bemutatja a benne rejlő leegyszerűsítések által előidézett negatívumokat s az ezek leküzdésére tett kísérleteket. Érinti azt a megoldást, mely az oktatási folyamatot nem deduktíve a filozófiából, hanem induktíve az iskolai gyakorlatból próbálja levezetni.

Mindezek után megfogalmazza azt az álláspontot, mely szerint az iskolai ismeretszerzés sajátos mozzanatait dedukálni kell, azonban nem egyszerűen az ismeretelméleti alaptételből, annak valamilyen szimplifikáló kiegészítése útján, hanem a társadalmilag szükséges és a személyiség sokirányú kifejlesztéséhez nélkülözhetetlen ismereteknek és készségeknek — a nevelés céljával összefüggésben objektíve kimutatható — sajátosságaiból; ezek alkotják azt a sajátos didaktikai „réteget”, melyen át az alapvető ismeretelméleti álláspont mint szemléletmód helyesen tevődik át az oktatási folyamat elméletébe és a pedagógiai gyakorlatba.

6. Ilyen előzmények után következik a II. fejezet egyik legnagyobb terjedelmű részlete, melynek címe: „Az oktatási folyamat szerkezete; a szerkezeti elemek egymáshoz való viszonya”. Ebben a szerző mindenekelőtt két tantervi téma feldolgozásának útjából emeli ki azokat a fő mozzanatokot, melyeket korábban deduktív módon vezetett le a teljesítményképes tudás kritériumai-ból: I. a tanulók megismertetése (szembesítése) konkrét tényekkel; észlelés, tapasztalatszerzés; II. a tények sokoldalú elemzése; III. absztrakciók, általánosítások az elemzések alapján; IV. rögzítés, megszilárdítás, rendszerezés; V. gyakorlati alkalmazás; VI. ellenőrzés. Megállapítja, hogy a felsorolt mozzanatok a didaktikai folyamat nagyobb összefüggő szakaszainak általánosított elemei. A didaktikai folyamat vizsgálata azt mutatja, hogy e mozzanatok annak minden szakaszában másképp és másképp helyezkednek el; „szóródásuk” azonban nem véletlenszerű, hanem objektív tényezőktől függ, és pedig a téma tartalmától, a nevelési céltól, s az adott iskolai osztály sajátosságaitól. De mind-egyik tantervi téma feldolgozásában ugyanezeket a fő didaktikai műveleteket (mozzanatokot) találjuk, tehát éppen ezek az oktatási folyamat lényeges szerkezeti elemei. Ezek változatos egymásba-szövődése a folyamat különböző szakaszainak sokszínű, kaleidoszkóp-szerűen változatos szerkezetét mutatja.

Ezután a fő mozzanatok részletes leírását nyújtja a disszertáció. Minde-nenekelőtt a tanulóknak a szükséges tényekkel, konkrétumokkal való megismerkedését s az ezzel kapcsolatban felmerülő didaktikai problematikát tárgyalja; ezen a részleten belül külön is kitér a megismerés lehetséges kiinduló pontjaira az oktatásban. Majd az elemzéssel összefüggő kérdések feltárása s e mozzanat speciális didaktikai funkciójának részletes bizonyítása következik, melynek során megmutatkozik e művelet sajátlagosan didaktikai, logikai, pszichológiai

és nevelésszociológiai aspektusa. A továbbiakban bemutatja a szerző az elemzés belső strukturálódásának lehetséges változatait, majd indokolja azt az álláspontját, mely szerint az elemzésnek a marxista oktatáselméletben sokkal differenciáltabb szerepe van, mint amelyet a herbartianus értelmezés biztosítani tudott a számára. Ezen a ponton rámutat az elemzés három szükséges típusára, s külön is kiemeli a probléma-, feladat-, helyzetelemzések fontosságát a termelési oktatás modern felfogásában, amikor összekapcsolni törekszünk a természettudományi tárgyakban elsajátított ismereteket a termelési feladatok gyakorlati megoldásával. Mindezek után az absztrakciók, általánosítások fő mozzanatával foglalkozik a disszertáció, majd bemutatja a tényekkel, elemzéssel, absztrakcióval végzett munkának s e három didaktikai művelet kombinációjának elvileg szükséges és gyakorlatilag lehetséges típusait.

E típusokon belüli további variációs lehetőségeket feltárva, a rendszerezés, rögzítés problematikájának tárgyalására tér át. Az elsődleges „szakaszos” rögzítés, az elsődleges összefoglaló rögzítés, továbbá a befejező rögzítés változatainak elemzése, valamint az ún. logikai rögzítés problematikus voltának bizonyítása után különös részletezettséggel foglalkozik az „alkalmazás”-sal, mint fő mozzanattal. Kimutatja, hogy az alkalmazások legkülönbözőbb változatai az ún. közismereti tárgyak egész körében „tetten érhető” és kiterjeszkedő tendenciát mutatnak. Ez a kiterjeszkedés arányosan halad előre annak mértéke szerint, ahogy egyre közelebb tudjuk hozni az iskolát az élethez. Ez a tendencia érvényre jut nemcsak a természettudományos ismeretek tanításában, hanem a humanisztikus tárgyakban is. Ezen túl azonban a szocialista iskolában az alkalmazásnak egészen új változatai is megjelennek, illetve „tömegessé” válnak. Nemcsak a laboratóriumi órák, vagy a „gyakorlati foglalkozások”, vagy különböző szakköri munkák tartoznak ide, hanem az ismeretek alkalmazásának az az új lehetősége, mellyel a tanulóknak a termelésbe való bekapcsolódása útján egészült ki az iskolai munka. Ha joggal beszélhetünk az alkalmazásnak az egész „közismereti” tantárgyi rendszerben való fokozatos kiterjeszkedéséről, ez az új tényező még inkább demonstrálhatja, hogy a mi iskoláinkban az ismeretek konkretizálásának változatai jóval szélesebb területet jelentenek, mint aminővel a múltbeli iskolában egyáltalán számolni lehetett. A továbbiakban az ellenőrzés mozzanatával foglalkozik a disszertáció, majd a 4., 5., 6. helyen tárgyalt mozzanatok variációs lehetőségeit teszi vizsgálat tárgyává. Az oktatás motiválásának kérdésével kapcsolatos fejtegetések után az „esetleges mozzanatok” vázlatos áttekintésével záródik az oktatási folyamat szerkezetére vonatkozó részlet.

7. A következő részben a szerző kísérleti jellegű megfigyelés lefolyását, elemzését és eredményét írja le az oktatási folyamat szerkezetével kapcsolatban. Azonos tantervi témák egymástól eltérő szerkezetű tudatos tervezése és gyakorlati megoldása olyan összehasonlítási lehetőséget nyújt, mely meggyőzően mutatja, hogy a struktúra variációinak kidolgozása és az adott osztály sajátosságait s a tananyag jellegét figyelembe vevő tudatos választás e variációk között — nem a struktúra alakulásával kapcsolatos öncélú didaktikai tevékenység, hanem a különböző tantervi anyagrészek sajátos pedagógiai logikájának keresése, pedagógiai vonatkozásban „az értelem keresése”. A változatok esetében arról van szó, hogy melyik képviseli a magasabb pedagógiai potenciát, melyik jelenti a magasabb nevelési reprezentációt, melyik foglalkoztatja hatékonyabban a gondolkodást, melyik emeli ki jobban a lényegét, s a tanulók erőinek optimálisabb felhasználásával melyiknek az általános fej-

lesztő hatása magasabb. A struktúra összehasonlító analízise így túlnó a szokványos didaktikai kérdésfeltevésen és kifejezetten nevelési összefüggéseket mutat.

8. A szerző megállapítja, hogy az elmondottak értelmében az oktatás „menete” többé nem egyszerűen módszeres eljárások egymásutánja — ahogy a múltbeli didaktika állította — hanem didaktikai feladatok elvszerű rendje. Ezt a rendet nem valamiféle egymás után formális sorrendben következő fokozatok szabályozzák, hanem az az objektív törvényszerűség, hogy az oktatási folyamat minden egyes tematikusan összefüggő, viszonylag egységes szakaszának meghatározott eredményeket kell hoznia. Ezek az eredmények az elsajátítandó ismeretek társadalmilag szükséges objektív kritériumain konkrét módon mérhetők.

Mindez főképpen azt jelenti, hogy a korábbi „módszeres menet” elméletét (és gyakorlatát) a didaktikai feladatok elvszerű rendjével mint tartalmi menettel cseréljük fel s ezt tekintjük az oktatási folyamat lényegének. E tartalmi menet azonban sokkal összetettebb természetű, mint első pillanatra látszik, mivel feltétlenül magában foglalja a pedagógiai hatás objektív és szubjektív tényezőinek egységét; ennek az egységnek megvalósulása esetén a feldolgozásra kerülő tantervi téma tartalma korrelációban van azokkal a lehetőségekkel, melyek az adott osztályban adva vannak. Míg tehát a korábbi „módszeres menet” a maga formálisan kicövekelt útjával kétszeresen vált pedagógiailag termékettelenné: egyrészt azáltal, hogy általában függetlenné vált a tartalomtól, másrészt pedig szükségszerűen függetlenednie kellett az adott osztálytól is, — az itt megfogalmazott tartalmi menet esetében e két tényező mindegyike meghatározó módon jön figyelembe. A két tényező együtthatása egyrészt a tananyag pedagógiai logikájának keresését jelenti, másrészt annak az adott helyzethez és szükségszerűséghez való rugalmas igazítását, s ebben az értelemben a szakadatlanul alkotó didaktikai munkát.

A szerző ezen a ponton ismételten visszatér a Bevezetésben exponált módszer-fogalom problémájára. Azon a nézeten van, hogy elvi különbséget kell tenni az oktatás útja és az oktatás módja között. Ezek a legszorosabb összefüggésben vannak egymással, de lényeges vonásokban el is térnek egymástól. Az oktatás útját az egyes tantervi témákkal kapcsolatban kialakított koncepció, a témák feldolgozásában a didaktikai feladatok egymásutániságának elvszerű és tervszerű rendje adja; a módszerek viszont a folyamat egy-egy adott pontján alkalmazott speciális eljárások, melyekkel a didaktikai feladatokat megvalósítjuk. Azonos didaktikai feladatokat különböző módszerekkel lehet megvalósuláshoz juttatni; a változó tényező tehát a módszer, miközben maga az oktatási folyamat — adott szakaszának lényegét tekintve — ugyanaz marad. Ha a módszer a didaktikai feladattal nagyobb mértékben adekvát, a folyamat adott szakaszának lényegét magasabb szinten tükrözi, a pedagógiai hatás pregnánsabb lesz. Ez a didaktikai értelemben vett pregnancia-jelenség megfelelő ranghoz juttatja a módszereket is, de nem feledteti azt, hogy a módszerek e folyamat egészének struktúráját nem határozzák meg, ellenkezőleg, e struktúra határozza meg őket.

A szerző meggyőződése szerint ez a felfogás a korábbiaknál differenciáltabban tudja megragadni azt a rendkívül összetett jelenségcsoportot, melyet oktatási tevékenységnek mondunk, mivel kiemeli belőle a leginkább meghatározót, s egyszersmind lehetővé teszi, hogy a nevelő módszeres menet helyett tartalmi menetben gondolkozzék. Csakis így válik lehetővé, hogy az eszmeileg

legjelentősebbet, a világnézetileg legfontosabbat, vagyis a tananyag valódi tartalmát állítsuk előtérbe s ettől tegyük függővé a többi pedagógiai tényezőt. Ebben az értelemben az oktatás folyamata (menete) a szó korszerű értelmében azt jelenti, hogy az anyag lényegbeli mondanivalója, vagyis a szó pedagógiai értelmében vett *jelentéstartalma* a maga nevelő funkciójában átgondoltan tárul elénk, készen arra, hogy közvetítése — a megfelelő szervezési formában és adekvát módszerekkel — megtörténjék.

9. Végül a „kiterjeszkedő oktatási folyamat”-ról beszél a szerző; e befejező részletben a munkaoktatással kapcsolatos első, feltételes következtetéseit fogalmazza meg, s a disszertáció témájával kapcsolatos jövő kutatások feladatait érinti.

OPPONENSI VÉLEMÉNYEK

Bóka László:

Nagy Sándor doktori értekezése, szerényen megfogalmazott címétől eltérően, valójában egy önálló didaktikai alapvetés s így a magyar pedagógiai szakirodalom egyik türelmetlenül hiányolt szükségletének kielégítése s méltó párja a hasonló igényre felelő, de bizonyos értelemben más jellegű német alapvetésnek, H. KLEIN „Didaktische Prinzipien und Regeln” (Berlin, 1959. Volk und Wissen Volkseigener Verlag) című munkájának. Részben elavult, részben meglehetősen szegényes didaktikai szakirodalmunk e gyarapodása két szempontból is örvendetes jelenség. A felszabadulás utáni didaktikai szakirodalmat egyfelől az jellemezte, hogy szerzői nem tudták elszakadni a polgári pedagógia szellemétől, részben önállóan, a magyar neveléstudomány eredményeitől, értékes hagyományaitól elfordulva, készen átvették a szovjet pedagógia eredményeit. NAGY SÁNDOR arra vállalkozott, hogy a didaktika magyar és nemzetközi hagyományait kritikailag értékelve, a haladó szovjet didaktikai irodalom nélkülözhetetlen eredményeire támaszkodva, saját nézeteit fejtsse ki. A másik szempont nem kevésbé jelentős. Ismeretes, hogy a nyugati polgári pedagógia körein belül egyre inkább teret hódít egy antididaktikus tendencia, nem függetlenül a polgári irracionalista, egzisztencialista stb. filozófiai irányzatoktól. Egyelőre még csak azt mondják ki nyíltan, hogy a didaktika nem vezető stúdiuma a pedagógiának, de érezhető, hogy ez csak az első lépés a didaktika háttérbe szorítása felé. Legutóbb THEODOR WILHELMnek, a kieli pedagógia professzornak „Pädagogik der Gegenwart” (2. kiad. Stuttgart, 1960. Alfred Kröner Verlag) című, széles olvasóközönséghez szóló kézikönyvében olvasom az alábbiakat: „Erst langsam ist uns zum Bewusstsein gekommen, dass der Didaktik und Methodik im Gesamtgefüge der Erziehung eine zwar bedeutungsvolle, aber keine führende Rolle zukommt. Das betonte Interesse für methodische Fragen, das heute gelegentlich zutage tritt, ist nicht unbedingt ein Zeichen für Klarheit der pädagogischen Aufgabenstellung” (325—26. l.). WILHELM kézikönyve, nem csak a külön e célra szentelt fejezetében (Die totale Parteierziehung der „DDR”), de egészében is teljes tagadása a marxista pedagógia principiumainak. A pedagógiai revizionizmus nemrég feléledt aktivitása idején korántsem felesleges egy marxista igényű didaktikai rendszer megalkotása. És mindezeket túl, kibontakozó egyetemes oktatásügyi reformunk szempontjából sem közömbös, hogy milyen didaktikai alapvetés áll rendelkezésére azoknak, akik e reformot alkotják és megvalósítják.